



Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir¹

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

► Um höfunda ► Efnisorð

Þessi rannsókn fjallar um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara í grunnskólum á Íslandi. Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn og var megintilgangurinn að kynna viðhorfum þeirra til starfs síns. Kannaðar voru hugmyndir þeirra um hlutverk sitt, ábyrgð og skyldur og hvað þeim þótti erfitt og ánægjulegt í starfi. Tekin voru hálfopin viðtöl við sex kennara í jafnmörgum skólum og úr ólíkum sveitarfélögum, þ.e. úr borg, dreifbýli og þorpi. Þátttakendur voru fimm konur og einn karl á aldrinum 29–53 ára, með allt að 27 ára kennslureynslu. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að umhyggjuþátturinn skipti þessa kennara mestu máli, ásamt því að skapa andrúmsloft í skólastofunni þar sem nemendum líður vel. Þeir telja gott foreldrasamstarf mjög mikilvægt, sem og að halda vel utan um allt nám nemenda. Þá leggja þeir áherslu á að reyna að koma til móts við mismunandi áhuga og getu nemenda sinna. Erfiðast þykir þeim að þurfa að takast á við ýmis barnaverndarmál, s.s. vegna vanrækslu og erfiðra heimilis- aðstæðna nemenda. Af niðurstöðum má sjá að á síðustu árum hefur starf umsjónarkennara breyst umtalsvert og segjast þeir hafa almennt fleiri hlutverkum að gegna en áður tíðkaðist. Telja þeir ríka þörf á að endurskoða starf umsjónarkennarans, m.a. að minnka þurfi kennsluskyldu þeirra svo þeir geti betur sinnt þessu mikilvæga hlutverki.

The Roles, Responsibilities and Obligations of Classroom Teachers

► About the authors ► Key words

This paper presents the findings from a study that examined the role, responsibilities and obligations of classroom/homeroom teachers (hereafter classroom teacher) in six elementary and lower secondary schools in Iceland. According to Icelandic legislation pertaining to compulsory school education (grades 1.–10.) and the Icelandic National Curriculum, every student must have a classroom teacher. The classroom teacher is the students' spokesperson and

¹ Nöfn höfunda er í stafrófsröð.

assumes responsibility for their learning, development, wellbeing and general welfare, as well as initiating and maintaining effective home-school communications. The central goal of the study was to disclose how the classroom teachers view their own work, both from a personal standpoint and in terms of pedagogical and educational perspectives. Furthermore, the study sought to gain insight into how the classroom teachers ensure the wellbeing of their students and how they establish and maintain fruitful communication with parents or guardians. The study focused on, among other things, the classroom teachers' ideas regarding their role, what they found strenuous about their position and what aspects of their work they enjoyed. The research questions were therefore as follows: What is the role, responsibilities and obligations of classroom teachers? How do classroom teachers engage with their work? The study was based on qualitative research methodologies, and the data were gathered by means of semi-structured and in-depth interviews with six classroom teachers, from six different schools representing diverse communities, such as the capital city, rural areas and villages. The participants were five women and one man, aged between 29-53 years, with up to 27 years of teaching experience. The findings of the study were categorized in light of different themes that emerged during the research process, namely: 1) the classroom teacher's roles, obligations and responsibilities; 2) home and school relationships; 3) classroom atmosphere and classroom management; 4) difficulties; 5) successes; and 6) what changes they want to see and future outlook. The findings revealed that the classroom teachers considered care as one of the most important aspects of their work, as well as creating an atmosphere in the classroom where the students' wellbeing is emphasized and healthy classroom management is maintained. Furthermore, the teachers considered a good parent-teacher relationship both imperative and challenging. Facilitating social and individual learning for the students was also voiced as a top priority, in which the importance of differentiated instruction was emphasised. However, the classroom teachers mentioned stress and feeling underappreciated due to the fact that the role of the classroom teachers has shifted in recent years where the position has become both more diverse and increasingly time-consuming. According to the participants, the position of the classroom teacher requires a more consistent definition in order to meet the changing landscape of modern communication and educational emphases. For example, the teachers noted a need to have their teaching load lowered in order to give them more time to meet these changing demands that their position calls for. What the classroom teachers found most distressing was having to deal with issues regarding students who come from unruly homes, who are being neglected, physically and mentally, or are subject to abuse. Additionally, some of the difficult aspects noted by the classroom teachers was not always being able to create a desired learning environment for all the students. Still, the classroom teachers agreed that the pleasant moments in the classroom outweighed the difficult ones. They found rewarding to experience mutual respect, joy and a pleasant atmosphere, even outside of school, and witness the progress of their students. It is interesting to note how explicit the findings are regarding what it is that evokes joy in teaching. Consequently, the authors hope that this study will encourage further research.

Inngangur

Allir grunnskólanemendur hér á landi hafa umsjónarkennara. Heitið umsjónarkennari á rætur nokkuð langt aftur í íslensku skólahefð. Það má finna í Grunnskólalögum frá 1974 (nr. 63/1974) og einnig má sjá vísi að því heiti í Fræðslulögum frá 1946 (nr. 34/1946). Í þessari grein er fjallað um nokkrar niðurstöður rannsóknar á viðhorfum sex

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

grunnskólakennara til starfs síns sem umsjónarkennarar.² Markmið rannsóknarinnar var að gera grein fyrir hlutverki, ábyrgð og skyldum umsjónarkennara í grunnskólum eins og það horfir við þeim sjálfum. Tilgangurinn var að öðlast innsýn í viðhorf þeirra til hlutverks síns og hvernig þeir bera sig að við störf sín.

Þó að kennarar beri almennt ábyrgð á nemendum og því sem fram fer í skólastofunni hefur umsjónarkennarinn stærra hlutverki að gegna en hinn almenni kennari, eins og sjá má bæði í 13. gr. laga um grunnskóla frá árinu 2008 og Aðalnámskrá grunnskóla – Almennum hluta (2011). Þar er kennurum settur rammi um hlutverk þeirra og skyldur, en eins og fram kemur þar er umsjónarkennari sá kennari sem hefur sérstaka umsjón með bekk eða námshópi og með þeim nemendum sem í honum eru.

Miðað við þá miklu áherslu sem lögð er á hlutverk umsjónarkennara í lögum og námskrá má undrast að ekki hafa verið gerðar rannsóknir á því hvað umsjónarkennurum finnst um hlutverk sitt, skyldur og ábyrgð í starfi. Vissulega hefur fjöldi rannsókna verið gerður á störfum kennara, sem og á ýmsu því sem tengist starfi kennarans, bæði erlendis og hérlendis, en ekki hefur tekist að finna rannsóknir sem beinast að því að kanna viðhorf kennara til umsjónarkennarahlutverksins sérstaklega. Líklegt verður þó að telja að hluti þeirra kennara sem tekið hafa þátt í rannsóknum þar sem þeir ræða ýmsa þætti starfs síns hafi verið umsjónarkennarar, þótt það hafi ekki ráðið vali á þátttakendum. Í þessu sambandi má geta þess að svo virðist sem umsjónarkennarastaðan, eins og hún er skilgreind hér á landi, sé ekki til í t.d. enskumælandi löndum. Þar má þó finna hugtök eins og *class teacher* og *homeroom teacher* og samkvæmt lýsingum á þeim virðast störf kennara sem gegna þessum stöðum ekki fela í sér eins yfirgripsmikið hlutverk og finna má um umsjónarkennara í íslenskum lögum og reglugerðum.

Þessi rannsókn er á sviði kennslufræða og megingildi hennar er fólgið í að öðlast þekkingu á daglegum störfum umsjónarkennara í grunnskólum á Íslandi, aðstæðum þeirra, viðfangsefnum, viðhorfum og reynslu, meðal annars því hvað þeir telja ánægjulegast við starfið og hvað örðugast. Auk þess að hafa sjálfstæðan fræðilegan tilgang, var rannsókninni ætlað að afla gagna sem nýta mætti í kennaramenntun, á námskeiðum þar sem fjallað er um störf og hlutverk umsjónarkennara.

Baksvið

Hér verður fyrst gerð grein fyrir ábyrgð, skyldum og hlutverki umsjónarkennara eins og þetta birtist m.a. í lögum og reglugerðum.

Um umsjónarkennarann í lögum, reglugerðum, námskrám og fleiri opinberum gögnum

Lög um grunnskóla frá 2008 (nr. 91/13. grein) kveða skýrt á um hlutverk umsjónarkennara en þar segir að hver nemandi skuli hafa umsjónarkennara sem á að fylgjast náið með námi nemenda sinna og þroska, líðan og almennri velferð, leiðbeina þeim í námi og starfi, aðstoða og ráðleggja þeim um persónuleg mál og stuðla að því að efla samstarf skóla og heimila. Finna má sambærileg ákvæði um umsjónarkennara í Lögum um grunnskóla nr. 63/1974, í 38. grein. Ofangreindar skyldur umsjónarkennara í lögnum frá 2008 eru svo áréttáðar í Aðalnámskránni (2011), auk þess sem þar segir að umsjónarkennara beri skylda til að kynna öllum nemendum sínum, foreldrum þeirra, kynna sér aðstæður hvers og eins og efla samstarf heimilis og skóla. Raunar er tekið svo

² Greinin er byggð á gögnum í meistaraprófsverkefni Erlu Sifjar Markúsdóttur. (2014). „Hlutverk okkar eru svo margþætt“. Hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennarans (óbirt meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

sterkt til orða að segja að umsjónarkennarinn eigi að gegna „lykilhlutverki í farsælu samstarfi heimila og skóla og [sé] megintengiliður milli skóla og heimila“ (bls. 44).

Fjallað er um rétt barna bæði í Barnaverndarlögum (nr. 80/2002) og Barnalögum (nr. 76/2003) en þar segir að öll börn eigi rétt á góðri umönnun og vernd. Öllum þeim sem koma að uppeldi og umönnun barna er skylt að koma fram við þau af virðingu og umhyggju og eiga þau að njóta réttinda í samræmi við aldur sinn og þroska og fá að njóta bernsku sinnar. Þegar teknar eru ákvarðanir um málefni barna skal það sem er barninu fyrir bestu ávallt hafa forgang (Barnaverndarlög nr. 80/ 2002; Barnalög nr. 76/ 2003; Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Þá er það sérstök skylda kennara að gera barnaverndarnefnd á hverjum stað viðvart ef grunur leikur á að barn verði fyrir einhvers konar vanrækslu. Sömu aðilum er svo skylt að vinna að málunum með barnaverndar-yfirvöldum (Barnaverndarlög nr. 80/2002). Með öðrum orðum segir að í hverju því máli sem upp kann að koma eigi alltaf að hafa hagsmuni barnsins að leiðarljósi. Einnig má nefna að á heimasíðu Umboðsmanns barna (2012) er bent á að grunnskólanemar geti alltaf leitað til umsjónarkennara síns um ráðgjöf og aðstoð því þeir eigi að aðstoða nemendur sem lenda í einhvers konar vanda, bæði persónulegum og námslegum. Loks má benda á að Heimili og skóli – Landssamtök foreldra (2008) fjalla um hlutverk umsjónarkennara og benda samtökin á að hlutur umsjónarkennara sé mjög mikilvægur í öllu skólastarfi, hann er trúnaðarmaður og talsmaður nemenda sem þeir geti leitað til hvort sem vandamálin snúa að skólanum eða ekki. Eins og búast má við er hér nokkur samhljómur með því sem fram kemur í Aðalnámskránni. Vert er að geta þess að samkvæmt kjarasamningi kennara (2015) raðast umsjónarkennarar tveimur launaflokkum ofar en almennir kennarar, sem væntanlega má líta á sem viðurkenningu á þeirri ábyrgð sem umsjónarkennarar bera umfram almenna kennara.

Fyrri rannsóknir

Enda þótt rannsóknir skorti á umsjónarkennarahlutverkinu hafa fjölmargar rannsóknir verið gerðar á ýmsum hliðum kennarastarfsins og margar þeirra tengjast þeim viðfangsefnum sem umsjónarkennarar fást öðrum fremur við. Hér verður vikið að þeim helstu, einkum þeim sem tengjast foreldrasamstarfi, bekkjarbrag og bekkjarstjórnun, en fyrst verður vikið að kennarahlutverkinu sjálfu.

Hlutverk kennara

Mörgum þeim sem fjallað hafa um hlutverk kennara hefur orðið starsýnt á hversu margþætt það er og bendir Davis (1981) t.d. á að kennarastarfið feli í sér tugi hlutverka. Telur hann að mikilvægast sé að átta sig á að öll hlutverkin geti átt við á einhverjum tímavörðum og fari það þá eftir viðfangsefnum og þörfum nemenda hverju sinni í hvaða hlutverk kennarinn bregðist sér. Þá er stundum gripið til myndlíkinga til að varpa ljósi á þetta. Noddings (2013) velur t.d. að líkja skólum og skólastofunni við heimili því það tengi hugsun okkar um skólastarf m.a. við atriði eins og öryggi, stuðning, gleði, vitsmunalega örvun, samvinnu og samræður. Veira (2010) bendir á að sumir kennarar líki sér við leikara því þeim finnst þeir alltaf vera á sviði. Aðrir sjái sig sem hljómsveitarstjóra vegna þess að þeir stjórni samræðum og stilli tóninn og hraðann í kennslustofunni. Tomlinson (2005) tekur undir þetta og bætir við að kennarar sjái sig oft einnig í hlutverki íþróttabjálfa eða jazztónlistarmanna sem leika af fingrum fram. Leggur hún áherslu á að myndlíkingar geti verið gagnlegar fyrir kennara til að átta sig á viðhorfum sínum til starfsins. Síðast en ekki síst er oft nefnt að kennarar líti á sig sem fyrirmyndir nemenda sinna.

Eins og sjá má af þessu hefur kennarastarfið margar víddir eða þræði, og ljóst að sitt sýnist hverjum um hverjir meginþræðirnir eru. Sumir leggja áherslu á fræðsluna, kennsluna, námskrána eða námsárangurinn, aðrir telja aðra þætti vega meira, t.d. atléti

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

eða umhyggju. Einn helsti talsmaður áherslu á umhyggjuna er bandaríski uppeldisfræðingurinn og heimspekingurinn Nel Noddings (2005), en hún tekur svo djúpt í árinna að segja að líklegt sé að persónuleg umhyggja og hlýja sé mikilvægari börnum en námskrá og námsefni hverju sinni. Noddings leggur áherslu á umhyggjusamleg samskipti; að kennari gefi nemendum sínum náinn gaum og virði tilfinningar þeirra. Það er þó ekki nóg að segjast vera umhyggjusamur, ef nemendur finna ekki umhyggjuna. Hún segir að kennari sem sé næmur fyrir líðan nemenda sinna geti greint að þeir hafi fundið hana með því að fylgjast með viðbrögðum þeirra (Noddings, 2005). Nefnir hún í því sambandi t.d. mikilvægi alvöru samræðna í skólastofunni (Noddings, 2002). Þessar hugmyndir Noddings um hlutverk kennara má einnig greina í Aðalnámskrár frá 2011, en þar er það á ábyrgð umsjónarkennara að sinna líðan og velferð nemenda í umsjónarhópi sínum. Forvitnilegt þótti að sjá hvort og þá hversu mikinn sess umhyggjan skipaði í viðhorfum umsjónarkennaranna í rannsókninni til hlutverk síns.

Það hvernig kennari sinnir hlutverki sínu má segja að sé birtingarmynd á fagmennsku þeirra og um leið starfskenningu, en hún er sá persónulegi, siðferðilegi og fræðilegi grunnur sem þeir byggja starf sitt á (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Í fagmennsku kennara felst einnig að ígrunda starfið reglulega, afla sér nýrrar þekkingar og leitast alltaf við að gera betur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Fagmennskan snýst sem sagt um nemendur, menntun þeirra og velferð, en það er einmitt kjarninn í starfi umsjónarkennarans.

Doyle (1986, 2011) hefur öðrum fremur vakið athygli á því hversu flókið kennarastarfið er og á því mikla álagi sem kennarar starfa undir. Í hverri kennslustund sé í raun margt í gangi hverju sinni. Auk kennslunnar hafi margvíslegir félagslegir þættir áhrif; samskipti nemenda og tilfinningar þeirra, viðhorf til skólans, kennarans og annarra nemenda. Kennarinn þurfi stöðugt að geta brugðist strax við ýmsum óvæntum uppákomum og margar ákvarðanir þarf að taka í skyndingu sem skapar álag og streitu.

Raunar má segja að það sé eitt megineinkenni kennarastarfsins hversu margar ákvarðanir kennarar þurfa að taka á hverjum tíma (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, 2013). Hér má nefna undirbúning kennslunnar, hvaða kennslu- eða námsmatsaðferðir eða hvernig skipuleggja megi kennsluna þannig að hver nemandi fái verkefni við hæfi. Þá eru ótalin ýmis önnur atriði eins og t.d. hversu mikinn tíma hann hefur, hvernig hann vill taka á móti nemendum, hvernig hann hyggst orða leiðbeiningar sínar og útskýringar, hvenær hentar að skipta nemendum í hópa, hvernig skipuleggja eigi skólastofuna, svo nokkur atriði séu nefnd nefnd (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, 2013). Að sönnu endurspeglar þessi dæmi, um störf og hlutverk kennara almennt, einnig störf og hlutverk umsjónarkennara, sem aukinheldur hafa ýmsar skyldur og bera ábyrgð umfram hinn almenna kennara, eins og fyrr segir.

Kröfur til kennara hafi síst minnkað hin síðari ár ef marka má rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (1999) en þar lögðu þátttakendur áherslu á að ýmsar hliðar uppeldis hefðu í auknum mæli færst af heimilum inn í skólana, erfiðara væri að halda uppi röð og reglu vegna áhrifa af þjóðfélagsbreytingum og breytinga á börnum í kjölfarið, starfið sé orðið meira krefjandi og þessu öllu fylgi aukið „andlegt, líkamlegt og síðast en ekki síst tilfinningalegt álag“ (bls. 77). Telja verður líklegt að þetta eigi enn við og sennilega ekkert síður.

Það leiðir af sjálfu sér að allt það sem sagt er um auknar kröfur til kennara og um leið til fagmennsku þeirra á einnig við um umsjónarkennara. Þá má segja að það ákvæði í Aðalnámskrá (2011) sem kveður á um að umsjónarkennari taki „öðrum starfsmönnum fremur ábyrgð á námi nemenda sinna, þroska þeirra, líðan og velferð“ (bls. 44), leggi í ofanálag kröfur á herðar umsjónarkennara um að þeir bæti stöðugt við þekkingu sína t.d.

á því hvernig þekkja má ýmis einkenni vanlíðunar. Má í því sambandi nefna að þekkja verklagsreglur á hverjum tíma varðandi barnaverndarmál, kannast við kvíðaeinkenni hjá nemendum og að takast á við einelti. Fagmennska umsjónarkennara, umfram almenna kennara, lýtur því að innsæi þeirra, þekkingu og getu til að sinna þörfum nemenda í sinni umsjón sem bæði lög um grunnskóla (nr. 91/2008) og Aðalnámskrá (2011) kveða á um.

Foreldrasamstarf

Eins og fram hefur komið er eitt af hlutverkum umsjónarkennara að efla samstarf heimilis og skóla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011) og eiga skóli og heimili að hafa virk tengsl sín á milli og bera sameiginlega ábyrgð á námi og velferð nemenda. Gagnkvæm upplýsingamiðlun á að eiga sér stað milli heimila og skóla (Kennarasamband Íslands, 2014). Samtök kennara leggja einnig áherslu á mikilvægi þess að koma á góðu samstarfi milli heimilis og skóla og að ríkja eigi milli aðila „gagnkvæm virðing, traust, jafnræði og trúnaður“ (Kennarasamband Íslands, 2014, á blaðsíðu). Góð námsframvinda nemenda byggist því ekki eingöngu á kennsluháttum kennarans og hvernig hann miðlar námsefninu til nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011), heldur skiptir stuðningur foreldra við skólagöngu barna sinna einnig miklu máli, ásamt því að gæta hagsmuna þeirra. Bæta má við að „foreldrar og starfsmenn skóla telja samstarf sín í millum nauðsynlegt fyrir velferð og nám barna og unglinga“ (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014). Hliðstæða niðurstöðu má sjá í rannsókn á sýn kennara á virðingu í starfi, en þar kemur m.a. fram að gagnkvæm virðing milli kennara og foreldra sé forsenda góðra og jákvæðra samskipta þessara aðila (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013). Það er því í höndum skólans að koma slíku samstarfi á og að því sé viðhaldið alla skólagönguna (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014; Lög um grunnskóla nr. 91/2008) og ræðir t.d. Nordahl (2007) um mikilvægi þess að skólinn hafi ekki einungis samband við heimilin þegar eitthvað bjátar á. Af ofansögðu er augljóst að frumkvæði að fjölbreyttara samstarfi við heimilin eigi að vera í höndum umsjónarkennara.

Nanna Kristín Christiansen (2011) segir í bók sinni um skólaforeldra að koma megi auga á þriggja þrepa samstarf milli foreldra og skóla sem taki við hvert af öðru, þ.e. upplýsingar, samræða og hlutdeild að sameiginlegum ákvörðunum. Nefnir hún að fyrsta þrepið einkennist af því að skólinn miðli upplýsingum til foreldra um starfið. Annað þrepið snúist um samræður við foreldra um allt sem viðkemur nemandanum og skólastarfinu og á þriðja þrepinu séu foreldrar með í því að taka ákvarðanir um margt það sem lýtur að skólastarfinu og vinni að ýmsum mikilvægum markmiðum þess með umsjónarkennaranum. Í því felist t.d. heimanám, námsefni, reglur um samskipti og hegðun og viðurlög við brotum á reglum. Nanna segir að af sinni reynslu sem kennari, foreldri og rannsakandi, sé samstarf skóla og heimila almennt ekki komið á þriðja þrepið og má segja að niðurstöður nýrrar rannsóknar á starfsháttum í grunnskólum (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014) renni stoðum undir þetta.

Lilja M. Jónsdóttir (2011) hefur bent á að fjórir þættir skipti mestu í árangursríku samstarfi við foreldra. Í fyrsta lagi þátttaka foreldra í óhefðbundnu heimanámi, þar sem verkefni tengjast t.d. þemaverkefnum sem verið er að vinna að í skólanum. Í öðru lagi þátttaka foreldra við að skipuleggja viðburði með nemendahópnum sem umsjónarkennarar taka einnig þátt í. Í þriðja lagi reglulegar heimsóknir foreldra í skólann þar sem þeir dvelja og taka þátt daglangt og sjá þannig hvernig skóladagurinn gengur fyrir sig, hversu ólíkur hópurinn er og hvað kennarinn þarf að mörgu að hyggja, sem hún segir að skili sér inn í bekkjarstarfið með jákvæðum viðhorfum foreldranna. Fjórdi þátturinn eru ferðir umsjónarkennara með nemendum og foreldrum, þar sem foreldrarnir taka virkan þátt í undirbúningi og skipulagi.

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

Rannsóknir á foreldrasamstarfi hafa meðal annars sýnt að námsárangur barna sem og almenn velferð þeirra megi tengja við gildi og viðhorf foreldra þeirra (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þá hefur umræða á heimilum barnanna um námið og skólann mikil áhrif (Lilja M. Jónsdóttir, 2011; Nanna Kristín Christiansen, 2011; Nordahl, 2007). Það er því ljóst að jákvæð viðhorf og ánægja foreldra skilar sér til barnanna, sem þýðir að skólastarfið verður ánægjulegra fyrir alla (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014; Lilja M. Jónsdóttir, 2011). Hlutur foreldra í skólagöngu barna sinna verður því seint vanmetinn, sem segja má að geri enn meiri kröfur til umsjónarkennara.

Bekkarbragur og bekkjarstjórnun

Bekkarbragur eða bekkjarandi er það andrúmsloft sem ríkir í skólastofunni hverju sinni. Fas og framkoma kennararans er hér lykilatriði, s.s. raddbeiting, svipbrigði og tjáning (Ingvar Sigurgeirsson, 2013). Andrúmsloftið þarf að vera jákvætt fyrir alla nemendur og það er eitt af hlutverkum umsjónarkennarans að skapa slíkt andrúmsloft. Hafa ber í huga að það sem einum nemanda kann að þykja jákvætt andrúmsloft og líður vel í, er ekki endilega gott fyrir þann næsta (Tomlinson, 2005). Fólk vinnur almennt betur þegar því líður vel og ef kennurinum líður vel smitar það frá sér til nemenda.

Jákvætt andrúmsloft byggir á hlýju og umhyggju. Við sýnum hlýju og umhyggju þegar við reynum eftir fremsta megni að mæta þörfum og vilja þeirra sem okkur er annt um (Noddings, 1995, 2005). Noddings bendir á að umhyggjuna sé hægt að sýna með ýmsum hætti og niðurstöður rannsóknar á samspili umhyggju og hvatningar í skólastofunni (Strobel og Borsato, 2012) benda til þess að hægt sé að fara ólíkar leiðir við að sýna nemendum hlýju og umhyggju. Það sé hægt að gera m.a. með því að styðja vel við nám þeirra, mæta tilfinningalegum þörfum þeirra, skapa virðingu í skólastofunni og gera kröfur til þeirra. Af framansögðu er ljóst að umhyggjan fyrir vellíðan nemenda er sá grunnur sem byggja verður allt skólastarf á, því segja má að ein af grundvallarþörfum nemenda sé að finnst þeir tilheyra þeim námshópi sem umsjónarkennarinn hefur umsjón með hverju sinni.

Bekkarstjórnun er oft álitin eitt erfiðasta viðfangsefni kennara og reynist oft mikil ögrun í kennslu, einkum hjá byrjendum (Lilja M. Jónsdóttir, 2012). Það hvílir á herðum umsjónarkennara að skapa jákvætt andrúmsloft og góðan bekkjaranda og þá um leið vinnufrið í skólastofunni, því góður bekkjarandi og árangursrík kennsla getur ekki orðið í kennslustofu sem er illa stjórnað eða bekkjarstjórnun veik (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Í Aðalnámskrá (2011) er bent á að með skýrum reglum og væntingum viti nemendur til hvers er ætlast af þeim og því sé gott að hafa slíkar reglur sjáanlegar í skólastofunni. Undir þetta taka Marzano o.fl. (2003), því ef engar reglur eru sýnilegar og ef afleiðingar slæmrar hegðunar eru litlar sem engar, verður glundroði í skólastofunni venjan.

Mikilvægt er að kennarar þekki vel aðferðir við bekkjarstjórnun. Wormeli (2003) ræðir t.d. um þrjár gerðir agastjórnunar; fyrirbyggjandi aga (e. proactive discipline), viðbragðsaga (e. reactive discipline) og gagnvirkun aga (e. interactive discipline). Fyrirbyggjandi agi lýtur m.a. að því hvernig kennarinn skipuleggur námsumhverfið og kennslustundina, hvers konar viðfangsefni hann leggur fyrir nemendur og hvernig námsmati er hagað. Viðbragðsagi snýst í stuttu máli um það hvernig kennarinn bregst við erfiðri hegðun nemenda. Gagnvirkur agi, sem skarast á ýmsan hátt við fyrri tvær gerðirnar, byggir á þeim tengslum sem kennari hefur komið á við nemendur sína, nemendur innbyrðis, á samskiptum í skólastofunni og á samræðum og umræðum um skólastarfið og lausnir á því sem upp kann að koma. Ágætt dæmi um aðferð sem líkleg er til að leiða af sér gagnvirkun aga er þróunarverkefni Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) með kennurum sem

fólst í því að hlúa að samskiptum í skólastofunni með því að þjálfarar nemendur markvisst í að greina og ræða svo kallaðar klípusögur.

Grein af sama meiddi er að kenna nemendum að læra að „leysa úr ágreiningi sín í milli með því að ræða hann opinskátt“ (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013). Segja má að í skólastofu hjá kennara sem nær tókum á bekkjarstjórnun með því að beita gagnvirkum aga sé líklegt að gagnkvæm virðing, vinnufriður og góður bekkjarandi setji mark sitt á skólastarfið og sé reglan fremur en undantekningin. Athyglisvert er að skoða í þessu samhengi niðurstöður rannsóknar á starfsháttum í grunnskólum (Rúnar Sigþórsson, o.fl., 2014) þar sem fram kemur að nemendur hafa lítið sem ekkert um nám sitt að segja og að lítið sé hlustað eftir röddum þeirra og má velta fyrir sér hvaða áhrif það kann að hafa á bekkjarstjórnun.

Af öðrum toga eru grundvallaratriði bekkjarstjórnunar sem byggja á því að nemendur fá umbun fyrir æskilega hegðun og er athyglinni beint að hinu jákvæða, mótaðar eru skýrar reglur um æskilega hegðun, óæskilegri hegðun er eytt með viðeigandi viðurlögum og mikilvægt er að skilja ástæður að baki erfiðrar hegðunar (Vaughn, Bos og Schumm, 2011). Þá kom fram í rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólarárið 2005–2006, að góður skólabragur og jákvæð viðhorf til nemenda og foreldra er það sem einkennir helst þá skóla þar sem hegðunarvandi var minnstur eða starfsfólki fannst það hafa góða stjórn á nemendum (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Sambærilegar niðurstöður fengust úr rannsókn á starfsháttum í grunnskólum (Rúnar Sigþórsson, o.fl., 2014), en þar kom fram að þegar á heildina var lítið voru samskipti jákvæð og starfsandi góður í þeim skólum sem rannsóknin tók til.

Almennt er talið að eitt af lykilatriðum í bekkjarstjórnun sé skipulag og kennsluhættir kennarans. Í því felst m.a. að kennarinn notar fjölbreyttar kennsluaðferðir, leggur fyrir fjölbreytt viðfangsefni sem höfða til mismunandi getu og áhuga nemenda eða hafa persónulega þýðingu fyrir nemendur og í þeim þurfa að felast áskoranir fyrir þá að takast á við þau á eigin forsendum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005; Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014; Ingvar Sigurgeirsson, 2013; Lilja M. Jónsdóttir, 2012; Tomlinson, 2005). Auk þessa þarf kennarinn að búa nemendum fjölbreyttar námsaðstæður þar sem þeim finnst þeir vera öruggir og geti sagt það sem þeim býr í brjósti án þess að hræðast mistök. Í Aðalnámskrá (2011) segir að nálgast skuli kennslu með ólíkum kennsluaðferðum og taka mið af skilgreindum hæfniviðmiðum og útfæra aðferðirnar með þeim hætti að möguleikar nemenda á að ná þeim séu nýttir til hins ýtrasta.

Eins og sjá má af framansögðu þá verður kennarinn að þekkja nemendur sína mjög vel til að geta sinnt starfi sínu af kostgæfni og þar er umsjónarkennarinn í lykilstöðu.

Aðferð

Eins og fram hefur komið var tilgangurinn með þessari rannsókn að öðlast innsýn í viðhorf umsjónarkennara til hlutverks síns og hvernig þeir bera sig að við störf sín. Eigindlegar rannsóknaraðferðir voru notaðar bæði við gagnasöfnun og úrvinnslu gagna. Gagna var aflað með viðtölum við sex umsjónarkennara sem voru ýmist úr sveit, borg eða þéttbýli á landsbyggðinni. Gengið var út frá eftirfarandi rannsóknarspurningum: Hver eru viðhorf umsjónarkennara á Íslandi til hlutverks síns, hver er ábyrgð þeirra og skyldur – og hvernig bera þeir sig að í starfi? Um var að ræða hálfopin viðtöl og var lögð áhersla á að hafa þau eins opin og mögulegt var til að líkja eftir eðlilegum samræðum, þó svo að gengið hafi verið út frá ákveðnum spurningum (Lichtman, 2012; Kvale og Brinkmann, 2009). Flest viðtölin tóku um klukkustund. Þau voru hljóðrituð, afrituð orðrétt og flokkuð eftir þeim og

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

greind í kjölfarið. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar, auk þess sem þátttakendur gáfu upplýst samþykki fyrir þátttöku sinni.

Þátttakendur

Þátttakendur voru valdir með það í huga að þeir væru reyndir umsjónarkennarar. Notað var sjálfboðaliðaúrtak (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013) og var auglýst eftir þátttakendum, m.a. á Facebook. Tveir kennaranna voru af höfuðborgarsvæðinu og fjórir utan af landi, þeir voru á aldrinum 29 – 53 ára með mislanga kennslureynslu eða frá þremur árum og upp í 27 ár. Allir eru þeir með grunnskólakennaramenntun, en auk þess hefur einn lokið meistaraþrófi og tveir stunda nám á meistarastigi samhliða kennslu. Til að gæta trúnaðar eru dulnefni notuð. Berglind (2. bekkur) og Jón (7. bekkur) kenna í skólum í þorpi úti á landi, í báðum skólum eru u.þ.b. 300 nemendur. Guðrún (4. bekkur) og Margrét (7. bekkur) kenna í skólum í dreifbýli, báðir skólar eru með rúmlega 90 nemendur. Harpa (6. bekkur) kennir í skóla í Reykjavík með rúmlega 300 nemendur og Kristín (4. bekkur) kennir í skóla í Reykjavík þar sem eru rúmlega 500 nemendur.

Gagnagreining

Gagnagreiningin fólst í því að viðtölin voru lesin ítrekað yfir og efnið flokkað eftir þeim þemum sem komu í ljós við úrvinnsluna. Við greiningu komu fram eftirfarandi þemu sem fjallað verður um hér á eftir: 1) viðhorf til umsjónarkennarahlutverksins, ábyrgð og skyldur, 2) samstarf við heimilin, 3) að skapa góðan bekkjaranda og bekkjarstjórnunin, 4) erfiðleikar í starfi, 5) ánægja í starfi, 6) breytingar og framtíðarsýn.

Takmarkanir

Ekki er hægt að alhæfa út frá niðurstöðum rannsóknarinnar þar sem gagnaöflunin var í formi viðtala við lítinn hóp þátttakenda. Hins vegar gera gögnin kleift að skyggast inn í reynslu og viðhorf nokkurra umsjónarkennara til þess að fá betri skilning á því hvaða augum þeir líta hlutverk sitt og hvað felst í starfi þeirra. Hafa verður í huga að viðhorf rannsakenda kann að hafa haft áhrif á rannsóknina (Rúnar Helgi Andrason, 2003, Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson, 2013). Við erum þeirrar skoðunar að umsjónarkennarahlutverkið sé afar þýðingarmikið og höfum því reynt að gæta þess sérstaklega að láta það ekki hafa áhrif á umfjöllunina.

Niðurstöður

Hér verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar og þær flokkaðar eftir þeim meginþemum sem lýst er hér ofar.

„Hlutverk okkar er svo margþætt“ – hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkenna

Umsjónarkennararnir voru í meginatriðum sammála um hver væru hlutverk þeirra, ábyrgð og skyldur og að þessir þættir væru allir margþættir. Áberandi var að umhyggja og vellíðan nemenda var þeim efst í huga. Guðrún sagði t.d. stærstu ábyrgð sína og skyldu vera þá að börnunum líði vel í skólanum svo þau nái tókum á því sem þau eiga að læra: „Ég vil meina að það sé grundvallarforsenda til þess að ná árangri að manni líði vel.“ Hún leit svo á að það væri „hlutverk umsjónarkennarans að vera svolítið móðurleg, já, eða föðurleg ímynd sem þau geta leitað til og treyst. Það er stærsta hlutverkið. Þá held ég að hitt allt komi.“ Ábyrgðin á velferð nemenda er það sem þeim fannst vera sitt stærsta hlutverk eða eins og Margrét orðar það:

Það þarf líka að hafa í huga rétt barnsins, ef það er eitthvað sem mér finnst þurfa að láta athuga. Halda nemendaverndarráðsfund, sem getur leitt til þess að ákveðnir hlutir fara áfram til barnaverndar. Ég er ekki að segja að þetta sé

daglegt brauð og maður er ekkert að gera þetta að gamni sínu, en það þarf að vera með opin augu fyrir þessu. Já, mér finnst ég eiginlega bara ábyrg fyrir öllu þó svo að það eigi ekki að vera alveg þannig. Ég held að ábyrgð umsjónarkennarans sé orðin meira eins og aðstoðarskólastjórinn var. Við erum farin að taka á öllum málum. Mér finnst ábyrgðin ekki þurfa að vera alveg svona mikil.

Margrét taldi auk þess mjög mikilvægt að vera til staðar fyrir börnin og vera umhyggjusöm og Jón sagði að „aðalhlutverk, ábyrgðin og skyldur umsjónarkennarans væri fyrst og fremst að skapa góðan anda, vellíðunaranda.“ Honum fannst það ætti að vera markmið hvers og eins umsjónarkennara „númer 1, 2 og 3 að koma fram við krakkana sem jafningja og af virðingu og tillitsemi.“ Allir umsjónarkennararnir töldu sig bera ábyrgð á velferð nemenda í skólanum.

Kennararnir voru allir mjög meðvitaðir um mikilvægi þess að sinna öllum nemendum sínum þar sem þeir væru staddir námslega og sagði Berglind t.d.: „Ég er með 20 börn og það hentar ekkert það sama öllum, sumir eru hægir að vinna og svo eru aðrir sem eru fljóttir. Maður verður að passa sig á að þau fái krefjandi verkefni.“ Jón nefndi að umsjónarkennarinn þyrfti að halda vel utan um námsferil hvers og eins og að gæta þess að hverju barni væri mætt þar sem það er stadd og að því sé fylgt eftir alls staðar, þ.e. það sem hann kallaði almennt utanumhald. Kristín var sammála, því hún vill „passa upp á að allir geti gert eitthvað varðandi allt sem ég legg fyrir. Það geta kannski ekki allir skrifað, sumir verða að fara í tölvur. Ekki bara að þriðji bekkur á að gera þetta og þá geriði öll svona.“ En þeir þurftu einnig að sinna málefnum nemenda sem þurftu sérstaka aðstoð og nefndi Margrét að hún hafi „auðvitað þurft að takast á við erfiða nemendur og maður hefur þurft að vísa ákveðnum málum til barnaverndarnefndar og maður hefur þurft að fylgja ákveðnum nemendum inn á Bugl, en samt sem áður yfir heildina hefur þetta gengið vel.“

„Hlutverk okkar er svo margþætt,“ sagði Berglind og nefndu umsjónarkennararnir m.a. að þeir þyrftu að vera góð fyrirmynd nemenda, að miðla og hjálpa nemendum að afla sér þekkingar, kenna þeim að nýta alls konar miðla ásamt því að finna sér námsefni fyrir suma, vera í samskiptum við foreldra, tengiliður við hina kennarana sem og ýmsa stuðningsaðila. Þátttakendurnir höfðu allir orð á því að hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennarans hafi breyst mjög mikið á síðustu árum. Kröfur til umsjónarkennarans hafi verið að aukast, bæði af hálfu foreldra og yfirvalda. Auk þess sögðu þeir það hafi aukist að foreldrum finnst að skólinn eiga að „sjá um hluti sem má alveg deila um hver á að sjá um.“ eins og Guðrún orðar það, t.d. ýmsa uppeldislega þætti sem þeim finnst að heimilin hafi áður tekið meira að sér.

Reynsla þeirra af því að vera umsjónarkennarar hefur ýmsar hliðar. Jón segir t.d. að það fari „svo mikill tími í umsjónina. Það er mjög mörgu að sinna að mínu mati og þetta er miklu meiri vinna heldur en maður fær greitt fyrir.“ Eins og fram hefur komið telja þeir mikla ábyrgð hvíla á herðum sínum og finnst Margréti að það sé „að svo rosalega mörgu að hyggja.“ Þrátt fyrir þetta eru þeir almennt ánægðir með að vera umsjónarkennarar og má segja að orð Kristínar nái vel utan um viðhorf þeirra allra til starfsins: „[Að vera umsjónarkennari] er ótrúlega spennandi, mjög lærdómsríkt og mjög þroskandi.“

„Maður er að svara foreldrum nánast allan sólarhringinn“ – samstarf við heimilin

Hluti af ábyrgð umsjónarkennarans eru foreldrasamskiptin sem voru þeim ofarlega í huga. Jón lagði áherslu á skyldu sína til að hafa gott samstarf við heimilin og halda þeim upplýstum. Margréti, alveg eins og Jóni, fannst foreldrasamstarf mjög mikilvægt, þ.e. að vera tengiliður milli heimils og skóla og hafa samband við heimilin ef henni finnst ástæða

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

til að athuga með „lesblindu eða eitthvað í þeim dúr. En maður þarf að vanda sig með öll samskipti við foreldra og orða hlutina rétt.“

Umsjónarkennararnir nálgast allir samskiptin við heimilin með svipuðum hætti og nefndi Guðrún að hún færi mjög hefðbundna leið sem fólst í því að vera með kynningarfundum á haustin og viðtalstíma einu sinni í viku. Foreldrum er samt frjálst að hringja utan hans eða koma í heimsókn í skólafundum og svo eru foreldraviðtöl eða foreldradagar tvisvar á ári. Til viðbótar við þetta hringir Jón tvisvar á skólaári í foreldra þar sem hann ræðir við þá hvernig börnum þeirra líður, en „ég fer ekkert mikið út fyrir eða er að láta mér detta í hug eitthvað nýtt sem er kannski galli. Maður ætti kannski að vera frjórri og prófa fleiri hluti, en ég hef ekki fundið drifkraftinn eða hvötina til þess.“

Flestir kennararnir senda svo kallaðan föstudagspóst í lok vikunnar með ýmsum upplýsingum og brýningu, eins og t.d. þegar Kristín hafði verið að vinna með peninga í kennslunni þá hvatti hún foreldra til „að halda áfram að vinna með það efni heima, leyfa börnunum að telja peninga“ og hún minnr þá einnig á heimalesturinn en „ég fæ reyndar eiginlega aldrei feedback,“ sagði hún.

Allir kennararnir nota Mentor í samskiptum við foreldra og eru í tíðum tölvusamskiptum við þá eða eins og Berglind orðaði það: „Það er hægt að ná á mig hvenær sem er og þeir geta líka sent mér tölvupóst. Það má sem sagt bara hafa samband við mig á öllum tímum.“ Þessi tölvusamskipti við foreldra eru nefnd sem dæmi um það sem hefði breyst mjög mikið og segir Guðrún þau sérstaklega mikil

síðast liðin 10–15 ár, þessi daglegu samskipti í gegnum tölvurnar. Tölvupósturinn er mikið notaður og Mentor er náttúrulega grundvallarbreytingin í samskiptum við heimilin. Maður er einhvern veginn tregari að taka upp tólið. Foreldrum finnst líka auðveldara að senda línu ef eitthvað er. Þeir eru að þæla í einhverju sem þeir hafa áhyggjur af eða eru að gleðjast yfir einhverju. Þeir hefðu kannski ekki tekið upp tólið og hringt. Þannig að þessi samskipti eru ofsalega mikil breyting. Við höfum líka gefið mjög mikið færi á því í okkar skóla, maður er að svara foreldrum nánast allan sólahringinn.

Umsjónarkennararnir vilja allir eiga gott samstarf við foreldra og sagði Margrét t.d. að foreldrar væru „velkomnir í kennslustund líka, en þeir gera ekki mikið af því. Kannski á yngsta stigi en þó örsjaldan. Svo eru bara samskipti í kringum árshátíðir og jóla-skemmtanir og stundum líka foreldrakynningar ef við höfum verið að vinna eitthvað sérstakt.“ Það sem Margrét vísar í hér síðast eru kynningar nemenda á afrakstri vinnunnar í svo kölluðum þemavikum sem algengt er að skipulagðar séu í upphafi eða lok skólaárs.

„Maður reynir að sýna svona blöndu af ákveðni, léttleika, væntumþykju og umhugsunarsemi“ – bekkjarandinn og bekkjarstjórnunin

Kennararnir töldu afar mikilvægt að skapa góðan bekkjaranda og fóru þeir margvíslegar leiðir til þess. Guðrún reynir t.d. með framkomu sinni að sýna börnunum hvernig hún vill að þau komi fram við hana og hvert annað. Margrét vill einnig vera góð fyrirmynd, vera glöð og ánægð. Henni finnst skipta miklu máli að vera góðhjörtuð því þá verði bekkjarandinn yfirleitt góður. Berglindi finnst mikilvægt að fá alla til þess að samþykkja fjölbreytileikann, að nemendur átti sig á að það eru ekki allir eins, að það sé allt í lagi – og að maður verði að taka tillit til annarra. Harpa vill að nemendur upplifi hlýju frá henni, þeir finni að það sé hlustað á þá og að hún sé sanngjörn. Jón vill aftur á móti nota hómor og reynir að brúa bilið milli sín og nemenda þannig að hann geti talað við þá á eðlilegan og hreinskilinn hátt og skapað léttu stemningu. Honum finnst skipta máli að vera nærgættinn,

bæði þegar hann talar við hópinn í heild og einnig þegar hann talar við einstaka nemendur og byggja þannig upp tengsl við hvern og einn nemanda til að skilja hann og hans þarfir: „Maður reynir að sýna svona blöndu af ákveðni, léttleika, væntumþykju og umhugsunarsemi.“

Kristín hefur oft samráð við nemendur og leyfir þeim að vera með í ýmsum ákvörðunum. Þá notar hún samræður mikið til þess að ná góðum bekkjaranda: „Við ræðum málin! Ef ósætti er á milli nemenda leyfi ég þeim að leysa það sjálf fyrst áður en ég fer að skipta mér af. Það virkar ótrúlega vel. Passa mig bara að ræða mikið við þau ef það er eitthvað og láta þau vinna saman.“ Guðrún ræðir einnig mikið við nemendur og heldur bekkjarfundi tvisvar til fjórum sinnum í mánuði og oftast ef upp koma einhver mál: „Þar ræðum við voðalega mikið um samskipti.“ Og Berglind nýtir námsefnið *Zippý* frá Lýðheilsustöð fyrir 2. bekk í umræðum: „Það eru mjög góðar sögur í því og umræðupunktur. Strákarnir eru t.d. mikið úti í fótbolta og það koma oft upp einhver ágreiningsmál í fótboltanum. Þannig að maður ræðir bara jafnóðum þegar það kemur uppá.“

Að leika sér með nemendum skapar einnig góðan bekkjaranda. „Við reynum að leika okkur svolítið saman líka“ segir Guðrún. Hún notar spil og leiki þar sem hún blandar hópnum saman á mismunandi hátt því henni finnst mikilvægt að þau geri eitthvað skemmtilegt saman. Það er mat umsjónarkennararanna að jákvæður bekkjarandi sé forsenda þess að nemendum líði vel í skólanum og nái góðum námsárangri.

Góð bekkjarstjórnun er mikilvæg forsenda góðs bekkjaranda og í ljós kom að þar beittu kennarnir ýmsum aðferðum. Guðrúnu fannst t.d. grundvallaratriði „að skapa þannig andrúmsloft að þau beri virðingu fyrir mér. Eða þeim sem stjórnar bekknum hverju sinni. Beri virðingu fyrir fullorðnum kannski.“ Margrét og Berglind taka í sama streng auk þess sem Margréti þykir „einlægnin skipta mestu máli og að reyna að vera samkvæm sjálfri sér.“ Þá vill hún hafa fáar en skýrar reglur. Jón reynir að lesa strax í bekkinn. Hann segir að það sé mjög misjafnt jafnvægi í bekkjum og leggur áherslu á

að bekkurinn verði ein heild. Það eru alltaf leiðtogar í bekkjum sem maður þarf að mæta og það eru alltaf einhverjir sem hverfa úti í horni. Það getur verið jafn erfitt að eiga við þá eins og einstaklingana sem taka athyglina allan daginn. Ég reyni sem sagt að ná upp þeim nemendum sem reyna að láta sem minnst fyrir sér fara og aðeins að dempa hina. Reyni að finna svolítið jafnvægi og þá verður til vellíðan og umræðugrundvöllur. Mér finnst takast best þegar hópurnir starfar sem heild.

Berglind ræðir um mikilvægi þess að halda ró sinni og reynir að vera vinur krakkanna og „forðast að vera á garginu.“ Hún hefur skýrar reglur og ætlast til þess að farið sé eftir þeim og undir það tekur Harpa. Hún segir: „Það er ákveðinn agi og það eru ákveðnar reglur og þau vita það. Þessi hópur fær næstum undantekningarlaust mjög gott hrós.“ Harpa áltur einnig að það skipti máli fyrir nemendur í þessu sambandi að þeir upplifi að „við erum að vinna vel saman, þá gengur þetta mikið betur.“ Jón reynir að vera „ekki of stífur og heldur ekki of eftirgefinglegur. Mér finnst agaleysi inni í bekkjum búa til vanlíðan hjá svo mörgum þannig að ég reyni að ná aga og svo byggja ofan á það.“

Gott skipulag er nefnt sem afar mikilvægt atriði í bekkjarstjórnun og telur Harpa skipta miklu máli að „vita hvað þú ætlar að gera. Jafnvel að hafa plan B ef eitthvað fer úrskeiðis. Ég held að það sé bara númer 1, 2 og 3. Vera vel undirbúin. Þannig ganga hlutirnir vel. Ef krakkarnir upplifa það að ég veit ekki hvað ég ætla að gera, þá fer allt í háalof.“

„Þá verður maður stundum svolítið ráðproti“ – erfiðu málin

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

Kennararnir voru allir þeirrar skoðunar að vitneskju um vanrækslu og erfiðar heimilis- aðstæður barnanna í þeirra umsjón og að þurfa að taka á þessum málum, sé eitt erfiðasta hlutverk umsjónarkennarans og sagði Guðrún það vera „mjög erfitt að eiga við það þegar maður verður var við vanrækslu eða ofbeldi inni á heimili.“ Margrét tekur undir það og finnst erfiðast þegar hún veit að það er nemendi í hennar umsjá sem á ofboðslega bág. Eitthvað sem barn hefur sagt henni sem geta verið mjög alvarlegir hlutir: „Mér finnst erfitt að hugsa um það og vita af því. Og af því að þetta er svona lítið samfélag þá þekkir maður kannski viðkomandi, jafnvel geranda í einhverju. Mér finnst það erfiðast.“ Þeim finnst erfitt hversu vanmáttug þau eru í þessum málum.

En það eru einnig mál af öðrum toga sem kennurunum finnst erfitt að takast á við og nefna Jón, Harpa og Berglind t.d. mál tengd foreldrum. Jón segir: „Það er oft ansi erfitt að starfa sem umsjónarkennari þegar heimilin taka lífinn þátt. Ég tala nú ekki um þegar maður er að reyna að búa til ákveðna stemningu og reyna að fá foreldrasamfélagið með sér og það tekur ekki þátt. Það finnst mér mjög sorglegt að horfa uppá.“ Og Berglind segir frá því að stundum sé erfitt að ræða við foreldra:

Ég hef lent í því að vera með barn sem var vanrækt. Þá er ég ekki bara að tala um námslega heldur líka [að það vanti] svona almenna umhyggju heima. Hann var ekki þrífinn, var ekki í hreinum fötum. Mér finnst það rosalega erfitt. Maður náttúrulega verður að ræða það við foreldra en það er ekkert auðvelt.

Auk þessa nefna kennararnir að erfitt sé þegar þeir ná ekki til nemenda, ná ekki að útskýra nógu vel eða þegar þeir finna ekki viðeigandi efni fyrir alla nemendur. Eitt af því sem Jón segir að sé erfitt er þegar „gengur illa að búa til ákjósanlega stemningu. Þegar maður klárar brellurnar sínar og skjóðan er búin. Þá verður maður stundum svolítið ráðþrota.“ Guðrún segir einnig að alvarleg agavandamál geti verið mjög erfið en „auðvitað sjóast maður svolítið með agamálin og þau hafa ekki breyst með árunum eins og margir vilja meina. Allavega ekki á yngsta stigi.“

Aðspurð um stuðning í starfi nefndu Jón og Berglind að þau leituðu til samkennara og Margrét á sér trúnaðarvin meðal samkennara sem hún getur leitað til. Kristín nefndi að hún byrjaði alltaf á að leita til teymisins sem hún vinnur í og snúi sér því næst til stjórnenda. Það gerir Harpa einnig: „Það er það góða við að vera í teymi. Þegar eitthvað kemur upp á þá koma tveir að málunum og geta þannig unnið saman að lausn á þeim.“ Um erfiðustu málin leita allir til skólastjórnenda. Guðrún nefndi að vanrækslumálum væri síðan vísað til „nemendaverndarráðs, hjúkrunarfræðings og sálfræðings, en skólastjórinn er alltaf tengiliður.“ Allir umsjónarkennararnir höfðu orð á því að kennarar ættu ekki að hika við að leita sér hjálpar þegar þörf væri á. Alltof margir kennarar væru að reyna að leysa vandamál hver í sínu horni og viti hreinlega ekki að þeir geti fengið aðstoð við að leysa þau. Það er starfsfólk í skólunum, sögðu umsjónarkennararnir, sem vinnur við að aðstoða kennara í ýmis konar málum og þeir eiga ekki að hika við að leita þangað.

„Þetta er náttúrulega ofboðslega fjölbreytt starf, það er enginn dagur eins – ánægjulegt í starfi umsjónarkennarans

Kennararnir áttu allir auðvelt með að nefna jákvæða þætti. Þeir nefndu meðal annars að þeim fyndist gaman að kenna, stundirnar þegar nemendum líður vel í skólanum og velgengni nemenda. Þá nefna þeir flestir samskiptin við nemendur, eða eins og Guðrún orðaði það:

Samskiptin við krakkana eru lang ánægjulegust. Það er það sem mér finnst skemmtilegast við starfið og þar af leiðandi við umsjónarkennarastarfið. Að mynda þessi sterku tengsl sem maður á svo alla ævi, í rauninni. Það er bara

alveg það dýrmætasta í þessu starfi, algjörlega. Það er kannski það sem maður hefur fram yfir aðra kennara. Þeir fara svolítið á mis við það sem við umsjónarkennararnir eignumst, þetta sterka samband.

Jón leggur áherslu á að upplifa inni í bekknum bæði vellíðan nemenda og gleði. Þá finnst honum það líka mjög gefandi þegar þetta gerist utan skólastofunnar:

Maður hittir krakkana á förnum vegi, úti í búð eða einhvers staðar og ég upplifi gagnkvæma virðingu, gleði og ánægju. Mér finnst mjög gefandi þegar ég finn að krakkarnir eru þakklátir fyrir mitt vinnuframlag. Ég myndi segja að það væri svona jákvæðasti hlutinn við starfið. Já, líka þegar vandamál koma upp og það tekst vel að leysa þau, það er mjög gefandi. Og þegar maður verður vitni að góðum og miklum framförum, þegar vel tekst til með samstarf við heimilin, aðra kennara og aðra aðila í skólakerfinu. Þegar nemendur ná miklum framförum, þá verður til svo mikið þakklæti sem er svo gott að upplifa sem fagmanneskja.

Margrėti finnst gaman að bera ábyrgð á svona litlu samfélagi sem bekkurinn myndar:

Mér finnst gott að vera með þeim, mér finnst gaman að koma í vinnuna því þau eru yfirleitt bara glöð og skemmtileg og góð. Þetta er alveg ofboðslega gefandi og maður er alltaf að uppskera einhverja hlýju frá börnunum. Svo finnst mér líka bara ofsalega gaman að kenna.

Kristínu finnst framfarir og ánægja nemenda skipta miklu máli; þegar hún sér að nemendur eru að ná því sem hún er að kenna og hún sér árangur. Loks má nefna að Berglindi þykir fjölbreytileikinn í starfinu skemmtilegastur: „Þetta er náttúrulega ofboðslega fjölbreytt starf, það er enginn dagur eins.“

„Álagið hefur aukist rosalega ... umsjónarkennarinn [á] að vera fullt starf“ – breytingar og framtíðarsýn

Aðspurðir um breytingar sem þátttakendur vildu sjá á starfi umsjónarkennara sögðu allir nema Kristín, sem hefur ekki eins mikla reynslu af starfinu og hinir umsjónarkennararnir, að skilgreina eigi umsjónarkennarastarfið sem fullt starf. Hélt Guðrún því t.d. fram að umsjónarkennari eigi ekki „að þurfa að kenna umfram umsjónarkennarastöðuna. Ég sem umsjónarkennari 4. bekkjar er þá í fullu starfi við að vera það. Þá fæ ég rýmri tíma til þess að skrá, í undirbúning og allt það sem mér finnst hafa bæst við og hefur þetta verið baráttumál mitt lengi.“ Jón var sama sinnis og taldi að ef einhver ætti að fá minnkaða kennsluskyldu þá væri það umsjónarkennarinn, því þeir verði að fá tíma til að sinna allri þeirri vinnu sem fellur undir umsjónina. Það mætti jafnvel hafa kennsluskyldu umsjónarkennara mismunandi eftir stigum. Þar að auki eigi umsjónarkennarinn „að fá greitt fyrir þessa ábyrgð. Þetta er sérfræðistarf og þú þarft að búa yfir mikilli þekkingu og helst reynslu líka. Já, það sem ég myndi helst vilja breyta er að auka tíma umsjónarkennarans, hækka laun hans og að stuðningurinn sé auðvitað einnig öflugur.“ Margrét og Berglind voru einnig sömu skoðunar. Harpa tekur undir þetta og bætir við að starf umsjónarkennarans hafi breyst mikið frá því að hún hóf störf. Til viðbótar við aukið álag í starfi vegna umsjónarinnar þá

er orðið svo mikið um alls konar fundi. Það eru starfsmannafundir og stigsfundir og það er aðalnámskrárfundur og það er svona fundur og hinsegin fundur, þannig að maður er rosalega mikið bundinn á alls konar fundum og í skipulagi. Og í rauninni er staðan svolítið þannig að um leið og maður er búinn með eitt þá tekur eitthvað annað við. Maður sér aldrei fyrir endann á hlutunum fyrr en bara við skólaslit sko. Álagið hefur aukist rosalega. Þetta var alls ekki svona þegar ég byrjaði.

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

Kennararnir voru allir sammála um þessi viðhorf til breytinga á starfinu. Þeim fannst margt hafa breyst á síðustu árum hvað varðar hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennarans. Þeim finnst að kröfur hafi verið að aukast og að meiri þrýstingur væri frá foreldrum um að umsjónarkennarar sjái um ýmsa uppeldislega þætti sem þeir telja að heimilin hafi áður haft á sinni könnu.

Umræða

Viðfangsefni rannsóknarinnar var að kanna m.a. viðhorf umsjónarkennara til hlutverks síns, hver ábyrgð þeirra væri og skyldur í starfi. Vera kann að einhverjum finnist niðurstöður rannsóknarinnar gefa nokkurs konar glansmynd af kennarastarfinu. Rétt er að taka fram að allir umsjónarkennararnir sem völdust í þessa rannsókn reyndust vera afar áhugasamir og höfðu, að því er virtist, mjög gott vald á starfi sínu eins og sést á niðurstöðunum hér á undan. Allir nema einn höfðu umtalsverða reynslu sem kennarar og voru búnir að finna margvíslegar lausnir á ýmsu því sem upp kann að koma í kennslunni. Þetta þarf að hafa í huga þegar niðurstöðurnar eru ræddar því þær kunna að vera jákvæðari en ef um slembival á þáttakendum væri að ræða.

Hið margþætta hlutverk ... auknar kröfur

Umsjónarkennararnir gerðu sér vel grein fyrir því að hlutverk þeirra væru margvísleg og margþætt (Davis, 1981; Noddings, 1995, 2005, 2013; Tomlinson, 2005; Veira, 2010) og voru þeir allir kunnugir lögum og reglugerðum sem til eru um hlutverk umsjónarkennarans (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Aðalnámskrá grunnskóla, 2011), m.a. um að þeim sé skylt að fylgjast náið með námi nemenda sinna, þroska og líðan í skólanum. Og ekki verður annað séð en að þeir taki þetta hlutverk mjög alvarlega.

Athygli vakti að umsjónarkennararnir töldu veigamesta hlutverk sitt vera fólgið í ábyrgðinni á velferð nemenda. Í því fælist m.a. að sýna nemendum væntumþykju, veita þeim öryggi og að koma fram við þá af virðingu og ekki síst umhyggju. Þessu tengdist að skapa góðan anda í bekknum, sinna öllum nemendum jafnt og halda utan um allt nám þeirra. Þessa áherslu á umhyggjuna má sjá víða í ummælum þeirra og má segja að hún sé þungamiðjan í sýn þeirra á umsjónarkennarahlutverkið. Viðhorf kennaranna falla nokkuð vel að sjónarmiðum Noddings (1995, 2005) sem telur umhyggjuna eiga að vera í fyrirrúmi og að hún eigi að koma á undan námskrá og námsefni. Kjarninn í þessari afstöðu er að ef nemanda líður ekki vel í skólanum eru litlar líkur á að hann læri. Það leiðir af sér að umsjónarkennararnir töldu, eins og Noddings (1995, 2005), að vellíðan væri grundvallarforsenda þess að nemendur nái árangri í skóla.

Umsjónarkennararnir voru sammála um að kröfur til þeirra hefðu stöðugt verið að aukast undanfarin ár, bæði af hálfu foreldra og yfirvalda. Þetta hvíldi nokkuð þungt á þeim. Hliðstæð sjónarmið komu fram í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (1999) sem gerð var fyrir hálfum öðrum áratug. Því má spyrja hvort kröfur til kennara séu enn að aukast. Hér beinist athyglin meðal annars að kröfunni um að einstaklingsmiða nám, þ.e. að koma til móts við þarfir hvers og eins nemanda í getublönduðum námshópi (Aðalnámskrá, 2011; Ingvar Sigurgeirsson, 2013; Tomlinson, 2005). Fannst þeim þetta mjög erfitt og ekki alltaf takast sem skyldi og tóku það greinilega nærri sér. Það skal engan undra þar sem þetta er eitt af því sem reynist mörgum kennurum meðal flóknustu viðfangsefna kennslunnar. Segja má að þetta sé ein af meginniðurstöðum Starfsháttarannsóknarinnar (Gerður G. Óskarsdóttir, 2013), því þrátt fyrir mikinn áhuga kennara á einstaklingsmiðun og löngun þeirra til að geta sinnt þörfum allra nemenda sinna þá reyndist það þrautin þyngrri þegar til framkvæmdar kom.

Nefna má einnig í þessu sambandi að þrátt fyrir að kennaranemar kynnist hugmyndum af þessu tagi í kennaranámi sínu og prófi jafnvel ýmsar útfærslur í vettvangsnáminu, þá

gengur þeim að því er virðist, illa að nýta þær sem byrjendur í kennslu. Ástæðurnar fyrir þessu eru auðvitað margvíslegar og má nefna sem dæmi niðurstöður langtímarannsóknar með byrjendum fyrstu fimm árin í kennslu (Lilja M. Jónsdóttir, 2012), en þar kemur fram að sterk tengsl eru á milli reynslu þátttakendanna af grunn- og framhaldsskólagöngu sinni og þess hvernig nýliðinn tekst á við kennsluna fyrstu árin. Kennarar hafa litla sem enga reynslu af einstaklingsmiðuðu námi af eigin skólagöngu og má því gera ráð fyrir að þeir eigi erfitt með að sjá fyrir sér hvernig unnt er að skipuleggja slíka kennslu. Nýliðar geta því ekki gripið til eigin reynslu í því umróti og erfiðleikum sem mæta flestum þeirra í byrjun (Lilja M. Jónsdóttir, 2012).

Foreldrastarfið

Það er einkum tvennt sem vekur sérstaka athygli varðandi foreldrasamskipti. Í fyrsta lagi í hversu föstum skorðum þau virðast vera og í öðru lagi hve upplýsingatæknin hefur mikil áhrif á þau. Hinar föstu skorður byggjast á kynningarfundum á haustin, viðtalstímum einu sinni í viku, svokölluðum föstudagspósti með ýmsum upplýsingum og ábendingum til foreldra, auk þess að hringja tvisvar á skólaári í foreldra til að ræða líðan barna þeirra og námsframvindu. Þá eru foreldradagar tvisvar á ári. Loks nota allir kennararnir Mentor í samskiptum við foreldra og eru í tíðum tölvusamskiptum við þá. Þessi breyting hefur ýmsar hliðar; hún hlýtur að bæta upplýsingagjöf og skapa möguleika á skjótari samskiptum, en um leið er unnt að ná í kennara svo að segja á öllum tímum sem veldur aukinni streitu.

Þegar foreldrasamstarf þátttakenda er borið saman við þrep Nönnu Christiansen (2011) um foreldrasamstarf í skólum, virðist sem samskipti þeirra við foreldra séu almennt á fyrsta þrepi, en það einkennist af því að skólinn miðlar upplýsingum til foreldra um starfið í skólanum. Raunverulegt samstarf var því fremur lítið. Þó benda niðurstöðurnar til þess að umsjónarkennararnir hafi löngun til að vera í fjölbreyttara samstarfi við foreldrana (Lilja M. Jónsdóttir, 2011; Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014). Kennararnir sögðu t.d. að foreldrum stæði ávallt til boða að koma í heimsókn en lítið væri um það. Þetta er vel þekkt umkvörtunarefni kennara. Þess vegna þarf að skipuleggja slíkar heimsóknir sérstaklega, eins og Lilja M. Jónsdóttir (2011) bendir t.d. á í grein sinni um farsælt foreldrasamstarf. Árangurinn af þeim var afar ánægjulegur og skilaði sér í inn í bekkjarstarfið með jákvæðum viðhorfum foreldranna eins og fyrr segir.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna ljóslega að ábyrgðin á foreldrasamstarfi og samskiptum við heimilin hvílir fyrst og fremst á umsjónarkennurinum, eins og lög, reglugerðir og aðalnámskrá gera reyndar ráð fyrir; það eru þeir sem eiga að sýna frumkvæði og leiða það. Bersýnilegt var að vilji þátttakenda stóð til að ganga lengra í þessum efnum. Til að svo megi verða þurfa kennarar að kynna sér vel þær leiðir sem hægt er að fara til að þróa samstarf í þá átt.

Samskiptin í skólastofunni – bekkjarandinn og bekkjarstjórnun

Athyglisvert var að sjá að kennararnir sex fóru margvíslegar leiðir til að ná góðum bekkjaranda og í samskiptum sínum við nemendur. Má nefna að þeir töldu sig þurfa að hafa trú á nemendum sínum og vera góð fyrirmynd í framkomu. Líkt og m.a. Noddings (1995, 2005) leggur áherslu á, fannst kennurinum mikilvægt að nemendur finndu fyrir hlýju af þeirra hálfu og að það sé hlustað á þá. Þeir nota bekkjarfundi til þess að ræða málin, skipuleggja skemmtilegar samverustundir með spilum eða leikjum til þess að þjappa hópnum saman, eða nota húmorinn til að að brúa bilið milli sín og nemenda. Þeim finnst skipta máli að „lesa bekkinn“ og vera nærgætnir í samskiptum sínum við nemendur. Minna má á að allir þátttakendurnir nema einn hafa langa reynslu af því að byggja upp bekkjaranda og, að því er virtist, með góðum árangri og kunna niðurstöðurnar að bera merki þess. Þetta ber að sama brunni og margar fyrri rannsóknir (m.a. Noddings, 1995,

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Strobel og Borsato, 2012; Tomlinson, 2005) um mikilvægi þess að kennarar skilji að góð þekking á nemendum og aðstæðum þeirra, gagnkvæm virðing og umhyggja séu helstu forsendur fyrir því að skapa jákvætt andrúmsloft í skólastofunni og um leið forsenda þess að nám eigi sér stað.

Rétt er að nefna viðvikjandi þetta að það hefur tíðkast að svokallaðir bekkjarkennarar á yngsta og miðstigi grunnskóla hafa verið umsjónarkennarar (en ekki t.d. list- og verkgreinakennarar eða íþróttakennarar), þeir kenna bekknum sínum oftast flestar bóknámsgreinarnar og ná þess vegna að kynnast nemendum sínum mjög vel, sem talið er hafa mikla þýðingu eins og fram hefur komið. Þetta á hins vegar ekki við um bóknámskennara á unglingastigi, sem yfirleitt eru einnig umsjónarkennarar eins námshóps, en margir þeirra kenna umsjónarnemendum sínum ekki nema nokkrar kennslustundir á viku sem ekki nægir til að ná að skapa það andrúmsloft hlýju og vellíðunar, sem m.a. Noddings (1995, 2005) og Tomlinson (2005) leggja ríka áherslu á. Nú hafa sumir skólar tekið upp þá stefnu að allir kennarar skólans séu jafnframt umsjónarkennarar í 1.–10. bekk, jafnvel þótt þeir kenni sínum umsjónarhópi aðeins eina eða tvær kennslustundir á viku. Það gefur auga leið að þeir kennarar hafa ekki, fremur en fyrrnefndir bóknámskennarar á unglingastigi, sömu möguleika á að skapa það andrúmsloft umhyggju sem talin er mikilvæg forsenda vellíðunar og um leið náms. Umhugsunarvert er hvort þetta sé æskileg þróun og því áriðandi að kanna nánar hvort og þá hvaða áhrif þetta hefur.

Umsjónarkennararnir sex notuðu bekkjarstjórnunaraðferðir af ýmsu tagi. Töldu þeir fáar en skýrar reglur skipta miklu máli (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Marzano o.fl., 2003). Þeir ræða málin helst jafnóðum og hafa trú á því að sanngirni skili miklu í öllum samskiptum. Til þess að ná góðri stjórn á bekk er nauðsynlegt að ná jafnvægi með því að virkja þá sem halda sig til hlés og um leið að draga á jákvæðan hátt úr þeim sem virkastir eru. Ákjósanlegt er að beina athyglinni fyrst og fremst að því jákvæða eins og Vaughn o.fl. (2011) benda á að sé eitt grundvallaratriði bekkjarstjórnunar. Þá má nefna að kennararnir telja einlægnina skipta miklu máli, að vera samkvæmir sjálfum sér (Noddings, 1995; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007), halda ró sinni og forðast að vera á „garginu“.

Bent hefur verið á að gott skipulag, kennsluhættir kennarans og að höfða til ábyrgðar nemenda sé afar mikilvægt í sambandi við bekkjarstjórnun (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Hafdís Guðjónsdóttir, o.fl., 2005; Ingvar Sigurgeirsson, 1999, 2013; Lilja M. Jónsdóttir, 2012; Tomlinson, 2005; Wormeli, 2003) og eru niðurstöður þessarar rannsóknar á sama veg. Kennurunum fannst t.d. ganga vel þegar þeir leyfðu nemendum að vera með í að taka ákvarðanir (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2013; Rúnar Sigbórsson, o.fl., 2014) og að nota spil og leiki. Þá töldu þeir afar mikilvægt vera mjög vel skipulagðir, vita hvað þeir ætla að gera hverju sinni og að hafa jafnvel „plan B“ við höndina ef eitthvað kynni að fara úrskeiðis. Áhugavert er að þessar niðurstöður sýna að aðferðir kennaranna við bekkjarstjórnun bera keim af þeim tveimur gerðum aga, fyrirbyggjandi aga og gagnkvæmum aga, sem Wormeli (2003) segir að séu árangursríkastar vilji kennarar rækta samskipti sín við nemendur, skapa góðan bekkjarbrag og lágmarka mögulegan hegðunarvanda. Enda benda niðurstöðurnar til þess að kennararnir hafi mjög góða stjórn á umsjónarbekkjum sínum.

Erfiðleikar og ánægja í starfi umsjónarkennaranna

Umhugsunarvert er það sem kennurunum þótti hvað erfiðast í starfi sínu. Segja má að þar standi tveir þættir upp úr. Annars vegar hinn kennslufræðilegi vandi, t.d. þegar þeir ná ekki til nemenda, tekst ekki að útskýra nógu vel, finna ekki viðeigandi efni fyrir alla eða heppnast ekki að kveikja áhuga þeirra. Hins vegar er það sá vandi sem líklega hvíldi hvað þyngst á þeim, þ.e. þegar þeir þurfa að takast á við ýmiss konar vanrækslumál og erfiðar

heimilisaðstæður. Á allra síðustu árum hefur umræða um ýmis barnaverndarmál, s.s. áföll, einelti, hvers kyns ofbeldi og vaxandi kvíðaeinkenni meðal barna og unglinga aukist og má leiða líkur að því að þessi mál séu að verða æ umfangsmeiri í starfi umsjónarkennara. Kennarar þurfa að vera sér vel meðvitaðir um hina siðferðilegu hlið starfsins (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993), m.a. þá að hluti af skyldum umsjónarkennara er að vera trúnaðarmaður nemenda og gæta velferðar þeirra í hvívetna (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; Barnalög nr. 76/ 2003; Barnaverndarlög nr. 80/2002; Heimili og skóli – Landsamtök foreldra, 2008). Niðurstöður sýna að þátttakendurnir eru vel meðvitaðir um hina siðferðilegu hlið starfsins, en það er umhugsunarefni hvort umsjónarkennari sem þekkir nemendur sína lítið, m.a. af þeim ástæðum sem nefndar eru hér ofar, geti sinnt þessum skyldum sínum svo vel sé. Eftirtektarvert er að teymiskennsla reyndist vera ein af þeim leiðum sem kennararnir sögðu að auðveldaði úrvinnslu mála því þá væru alltaf a.m.k. tveir að vinna að lausn þeirra. Það er einnig ein af niðurstöðum Starfsháttarannsóknarinnar (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014), en skólar hafa í auknum mæli innleitt teymiskennslu því í henni eru fólgin aukin tækifæri í kennslu og hún býður uppá meiri sveigjanleika í að mæta þörfum nemenda.

Umsjónarkennararnir voru sammála um að ánægjustundirnar í kennslu væru þrátt fyrir allt miklu fleiri en þær erfiðu. Þeim fannst samskiptin við nemendur ánægjulegust, vera gefandi að upplifa gagnkvæma virðingu, gleði og ánægju, jafnvel utan skólans, og verða vitni að góðum og miklum framförum þeirra. Þá fannst þeim fjölbreytnin í starfinu ánægjuleg því enginn dagur væri eins. Þeir höfðu einnig ánægju af því að kenna námsgreinarnar og fannst gaman að bera ábyrgð á því litla samfélagi sem bekkurinn myndar. Eitt af hlutverkum umsjónarkennara er að skapa góðan bekkjaranda og eins og sjá má hér eru þetta allt þættir sem eru einmitt vel til þess fallnir (t.d. Noddings, 1995, 2005). Kennararnir hafa augljóslega mikinn áhuga á starfi sínu og gera sér far um að smita nemendur af gleði og ánægju. Í þeirri neikvæðu umræðu sem hefur verið alltof ráðandi í samfélaginu um kennara, kennslu og skólastarf, eru þetta mikilvægar og uppörvandi niðurstöður, ekki síst fyrir verðandi kennara.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna, svo ekki verður um villst, það sem kennurunum þótti brýnast að bæta í starfi umsjónarkennarans: Það á að vera fullt starf að vera umsjónarkennari og það á að umbuna þessa umframábyrgð í launum. Hlutverk kennara hefur verið að breytast mikið á undanförunum árum og kröfur til umsjónarkennara að aukast. Fram kom hjá kennurunum að það sé yfirdrifið nóg að hugsa um börnin sem þeir eru með í umsjón, þó þeir þurfi ekki að „spá í“ einhver önnur líka. Sögðu þeir að þessi aukning á umfangi starfs umsjónarkennara geri það að verkum að kennurunum finnst þeir oft vera í tímaþröng sem þeir segja að geti komið niður á vinnu þeirra. Telja kennararnir að fækkun kennslustunda eigi að vera forgangsatríði svo þeir þurfi ekki að taka að sér aðra kennslu samhliða umsjónarkennarahlutverkinu. Taka má undir sjónarmið þeirra og gæti þá t.d. lækkun á kennsluskyldu umsjónarkennara verið leið til að koma til móts við þessi viðhorf, en kennsluskylda grunnskólakennara er að jafnaði 26 kennslustundir á viku. Samkvæmt nýjustu kjarasamningum grunnskólakennara (2015) fá allir umsjónarkennarar nú tvo launaflokka umfram almenna kennara, en áður var þeim raðað í tvo flokka; Umsjónarkennari 1 og 2. Má því segja að það sé skref í þá átt sem þessir umsjónarkennarar telja að sé til bóta.

Að lokum

Í þessari rannsókn hefur verið leitast við að varpa ljósi á starf umsjónarkennara. Markmið hennar var að skoða viðhorf umsjónarkennara til hlutverks síns, ábyrgðar og skyldna. Þegar lög, reglugerðir, námskrá og fleiri opinber gögn voru könnuð mátti sjá að hlutverk umsjónarkennara er álitnið mjög mikilvægt og hefur það vaxið að umfangi undanfarin ár. Niðurstöðurnar leiddu í ljós að umsjónarkennararnir virtust allir leggja sig fram við að

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

sinna nemendum sínum af natni og umhyggju og sýndu starfi sínu mikinn áhuga. Má því gera ráð fyrir að þessar niðurstöður geti einnig endurspeglað starfshætti fleiri umsjónarkennara, en minna verður á að þar sem þátttakendur voru aðeins sex talsins og þeir valdir úr hópi sjálfboðaliða, ber að varast að álykta að svör þeirra endurspegli viðhorf allra umsjónarkennara í grunnskólum landsins. Um leið undirstrikar þetta hve áriðandi er að rannsaka þetta frekar, en eins og fram hefur komið er þetta, eftir því sem best er vitað, eina rannsóknin sem beinst hefur sérstaklega að umsjónarkennarahlutverkinu. Brýn þörf er á að varpa skýrara ljósi á hið margþætta, flókna og krefjandi starf umsjónarkennarans. Þá er eftirsóknarvert að kanna enn betur hvað það er sem kennurum finnst ánægjulegt og áhugavert í starfi sínu, því ekki veitir af að draga fram jákvæðar hliðar kennarastarfsins um þessar mundir, þegar mikil lægð er í aðsókn að kennaranámi. Mikilvægt er að gera umsjónarkennurum enn betur kleift að sinna starfinu af þeirri alúð sem einkenndi starf umsjónarkennaranna sem tóku þátt í þessari rannsókn. Segja má að orð Berglindar um ánægjulegar stundir í starfi umsjónarkennarans endurspegli viðhorf þeirra allra:

Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

Barnalög nr. 76/2003. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2003076.html>

Barnaverndarlög nr. 80/2002. Sótt af <http://www.althingi.is/dba-bin/prentaloguti.pl?lnr=2002080&utg=nuna&pdf=PDF>

Davis, I. K. (1981). *Instructional technique*. New York: McGraw-Hill.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Í M. C. Wittrock (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (3. útg.) (bls. 392–431). New York: MacMillan.

Doyle, W. (2011). Ecological approaches to classroom management. Í C. M. Evertson og C. S. Weinstein (ritstjórar), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (bls. 97–125). New York: Routledge.

Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Guðmundur Heiðar Frímansson (2013). Raddir nemenda og lýðræði í skólustarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólustarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 93–110). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Hafðís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: HÁM.

Heimili og Skóli – Landssamtök foreldra. (2008). *Hlutverk umsjónarkennara*. Sótt af <http://www.heimillogskoli.is/wp-content/uploads/2013/10/foreldrabanki-texti-tilb-19.pdf>

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun – Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 8(1), 71–88.

Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Að mörgu er að hyggja - Handbók um undirbúning kennslu*. Reykjavík: Bókaútgáfan Æskan ehf.

Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Iðnú.

Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). *Gullkista við enda regnbogans*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Kennarasamband Íslands. (2014). *Skólastefna Kennarasambands Íslands 2011-2014*. Sótt af <http://ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=12429>

Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og KÍ vegna Félags grunnskólakennara. (2015). Sótt af http://ki.is/images/Skrar/FG/Kjaramal/Kjarasamningar/FG_Heildarsamningur_15_juni_2015.pdf

Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2014). Foreldrasamstarf. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 197–216). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: SAGE Publications.

Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education. A user's guide* (3. útgáfa). London: SAGE Publications.

Lilja M. Jónsdóttir. (2011). Farsælt foreldrasamstarf – hvað getur falist í því? *Heimili og skóli*, 18(2), 10–11.

Lilja M. Jónsdóttir. (2012). *Hitching one's wagon to a star. Narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland* (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Lög um fræðslu barna (34/1946).

Lög um grunnskóla nr. 63/1974. Lagasafn II. Íslensk lög 1. apríl 1965. Ármann Snævarr bjó undir prentun. Reykjavík 1965.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/137/2008091.html>

Marzano R. J., Marzano J. S. og Pickering D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.

Nanna Kristín Christiansen. (2011). *Skóli og skólaforeldrar – Ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: Iðnú.

Noddings, N. (1995). *Teaching themes of care. Character*. Boston: Boston University.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara

Noddings, N. (2005). *Caring in education, the encyclopedia of informal education*. Sótt af <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers College Press.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Rúnar Helgi Andrason og Ársæll Már Arnarsson. (2013). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (497–509). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161–196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldarinnar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.

Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2013). „Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur.“ Sýn grunnskólakennara á virðingu í starfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/005.pdf>

Strobel, K. og Borsato, G. (2012). *Caring and motivating middle school classrooms*. Stanford: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities, Stanford University School of Education.

Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Edition). Alexandria, VA: ASCD.

Umboðsmaður barna. (2012). *10. Umsjónarkennari*. Sótt af <https://www.barn.is/malaflokkar/grunnskoli/#toppur>

Vaughn, S., Bos, C.S. og Schumm, J.S. (2011). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Boston: Pearson.

Veira, I. (2010). *Roles of the teachers in the 21st century*. Sótt af http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910_0502.htm

Wormeli, R. (2003). *Day one and beyond*. Portland: Stenhouse Publishers.

Um höfunda

Erla Sif Markúsdóttir (erlasif@olfus.is) er grunnskólakennari við Grunnskóla Þorlákshafnar. Hún lauk B.Ed. prófi frá Kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands árið 2012 og M.Ed. prófi í kennslu ungra barna í grunnskóla í júní 2014 frá sama sviði. Rannsóknáhugi

hennar beinist fyrst og fremst að starfi umsjónarkennarans, kennsluaðferðum og bekkjarstjórnun.

Lilja M. Jónsdóttir (liljamj@hi.is) er lektor við Kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978, meistaraþrófi í heildstæðu skólasterfi frá Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto árið 1995 og doktorsþrófi frá Kennaradeild Háskóla Íslands 2013. Hún var áður grunnskólakennari og æfingakennari í 25 ár við Æfingaskóla Kennaraháskóla Íslands (síðar Háteigsskóla). Hún hefur unnið að námsefnisgerð og gerð kennsluleiðbeininga og samið handbækur fyrir kennara og kennarnema. Rannsóknasvið hennar snúast um reynslu byrjenda í kennslu, almenna kennslufræði, skólaþróun og lýðræði í skólasterfi.

Efnisorð

Umsjónarkennari, hlutverk umsjónarkennara, vellíðan nemenda, bekkjarandi, bekkjarstjórnun, foreldrasamskipti

About the authors

Erla Sif Markúsdóttir (erlasif@olfus.is) is a teacher at the compulsory school level in Grunnskóli Þorlákshafnar (a village on the South coast of Iceland). She completed her B.Ed.degree from the School of Education, at The University of Iceland in 2012 and her M.Ed.degree in Early Childhood Education (primary school level) in 2014 from the same institution. Her research interest is on the role of the classroom teacher, teaching methods and classroom management.

Lilja M. Jónsdóttir (liljamj@hi.is) is an Assistant Professor within the Faculty of Teacher Education, at The University of Iceland. She completed her B.Ed.degree from The Iceland University of Education in 1978, an M.Ed. degree in Holistic Education from Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto in 1995 and a Ph.D.degree from the School of Education, at the University of Iceland in 2013. She taught at the compulsory school level for 25 years, in The Experimenta School of the Iceland University of Education. Her research interests take to the experiences of beginning teachers and the classroom teachers, general pedagogy, school development, professional development and democracy in teaching and learning.

Key words

The role and the responsibility of classroom/homeroom teacher, wellbeing of students, creating classroom atmosphere, classroom management, home-school relationship.



Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir (2016).

„Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/04_ryn_arsrit.pdf